

## Práticas artísticas e musicais:

### investigando modos de interação de crianças com e sem deficiência

#### Comunicação

*Denise Andrade de Freitas Martins*  
*Universidade do Estado de Minas Gerais*  
[deniseafmartins@outlook.com](mailto:deniseafmartins@outlook.com)

**Resumo:** O objetivo principal deste estudo foi investigar como crianças com deficiência interagem com crianças sem deficiência em meio à realização de práticas artísticas e musicais desenvolvidas em uma cidade do interior de Minas Gerais. O processo de construção da pesquisa constou de dois momentos: metodologia de intervenção (levantamento e desenvolvimento) e metodologia de pesquisa, tendo como referência os princípios pedagógicos do educador brasileiro Paulo Freire (2005). De natureza qualitativa e inspiração fenomenológica, os instrumentos de coleta de dados foram os diários de campo, fotos, filmagens e desenhos, com posterior análise ideográfica e nomotética. Como resultados, podemos dizer que práticas artísticas e musicais promovem a interação de crianças com e sem deficiência, mas de forma gradual e a partir de muito esforço, possibilitam a aquisição de novos aprendizados (musical e teatral) e são potentes na autoexpressão, cada um à sua maneira. Esperamos que esse artigo possibilite reflexões sobre a realização de práticas artísticas e musicais no contexto das APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e das escolas de educação básica.

**Palavras-chave:** Práticas artísticas e musicais; Crianças com e sem deficiência; Modos de interação.

#### Introdução

Para Fleuri (2001), práticas interculturais são relações de troca, mas também de reciprocidade entre pessoas, ultrapassando a dimensão individual de cada pessoa e configurando-se em uma

[...] pedagogia do encontro até as últimas consequências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento (FLEURI, 2001, p. 53-54).

Entendemos que os espaços escolares, diante das oportunidades e informações oferecidas às pessoas no mundo moderno, principalmente pela mídia televisiva, não são potentes o suficiente para atender as novas demandas em suas expectativas, objetivos, necessidades, condições e predisposições, sendo importante cada vez mais trabalhar de modo interativo e inclusivo, compartilhando experiências, compreensões e conhecimentos, dialogando com e entre pessoas de diferentes culturas e condições, *sendo uns com os outros* em busca de *ser mais*, parafraseando o educador brasileiro Paulo Freire (2005).

Acontecendo em diferentes espaços e ultrapassando os muros das escolas, a educação musical é multidimensional (SOUZA, 2014), principalmente em projetos sociais, já que inclui as dimensões acústicas, estruturais e emocionais, promovendo envolvimento das pessoas e sentimento de “eu posso”. As aprendizagens promovidas em sala de aula devem ser compartilhadas com o mundo social, daí a necessidade das descobertas e realizações, sejam pessoas com ou sem deficiência. As salas de aula, por uma infinidade de razões, nem sempre estão disponíveis ao exercício de humanização, com vistas à formação para a cidadania e ao exercício de direitos. O educador musical, compositor e humanista brasileiro Carlos Kater (2004) reforça o quanto a música, e seu ensino, são força potente no processo formativo das pessoas, mas, infelizmente, subaproveitada.

Para Vygotsky (1999), a arte promove a socialização entre as pessoas, e os efeitos que dela emanam não traduzem a ideia de que a realização humana signifique algo estritamente individual. Envolvidos na realização e desenvolvimento de práticas artísticas e musicais, as satisfações e contrariedades podem gerar liberdade de percepções e emoções. Quando isso ocorre, reforçam-se as sensações de segurança acerca do mundo real. Na realização de práticas artísticas e musicais com crianças com deficiência, estímulos superiores associados aos comportamentos podem estimular formas potentes de se trabalhar processos cognitivos. Vygotsky nomeia tais processos de resposta por “mediação”.

O fazer artístico e musical, como fenômeno multidimensional (dimensões culturais, afetivas, sociais, estruturais), pressupõe questionamentos e extrapola as situações às quais as pessoas em geral estão expostas no dia a dia. Paulo Freire (1967, 2005, 2008), ao criar seu método de alfabetização nos idos 1960, já preconizava que o saber é construído coletivamente e a partir do mundo vida de cada pessoa, com base no diálogo entre pessoas



de diferentes culturas, vontades e desejos, costumes e gostos, habilidades e curiosidades, predisposição e condição.

Se considerarmos que práticas sociais se configuram em verdadeiras efervescências culturais e sociais, onde cada pessoa envolvida é um sujeito em situação e cuja capacidade de entrega e envolvimento com respeito às diferenças, habilidades, predisposições e condições são o fundamento para a realização de acontecimentos, o novo pode aparecer, inaugurando outras possibilidades de descobertas e realizações, engendrando novas formas de ver, fazer e pensar, mesmo que de modo inesperado e imprevisível, sob os olhares dos/as educadores/as e da comunidade.

## 2. Referencial teórico

### 2.1 Práticas sociais e processos educativos

Em Oliveira et al. (2014), práticas sociais “se constroem em relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidades nas quais se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla” (p. 33). As pessoas se agrupam entre si por diferentes razões, dentre objetivos comuns, necessidade de afirmações, representatividades e constituição identitárias, sejam de natureza política, social, econômica, cultural, educativa, ambiental, recreativa, religiosa etc.

O ato de se agrupar entre pessoas traz afinidades de características, propósitos, conhecimentos, reconhecimentos, memórias, histórias, afetos, mas também conflitos e tensões, amistosidades e animosidades, gentilezas e desafetos. As pessoas, agrupadas em práticas sociais, deslocam-se num movimento de ir e vir, de acordo com seus propósitos e finalidades. Nesses espaços não há tempo predeterminado ou fixado para a permanência das pessoas, sua existência se justifica pelas vontades humanas que as realizam.

Práticas sociais se constituem em construções conjuntas onde as diferenças e pertencimentos identitários são resguardados e cujas relações são permeadas de conflitos e negociações (culturais, sociais e políticos). Lugares onde não se promove uma educação de mão única, de transmissão de um conhecimento acabado, imutável e formal; ao contrário, dão lugar a uma multiplicidade de conhecimentos em permanente construção, mutáveis e dinâmicos pela própria diversidade cultural das pessoas envolvidas (CANDAU, 2008).

Para Larrosa-Bondia (2002), “a experiência [é] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, [...] requer um gesto de interrupção” (p. 24). Pensada como território de passagem, lugar de chegada ou espaço do acontecer, “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”, (p. 24). Essa passividade é feita de paixão, cuja receptividade é anterior, porque a disponibilidade é fundamental e a abertura, essencial. Esse sujeito é então ex-posto. Mas, participar de uma prática social também não é garantia de ex-posição. Quem se ex-põe é porque se envolveu e por isso foi capaz de participar da experiência; que, não se ex-põe é incapaz de experiência.

Ex-por é entregar-se àquilo que nos toca, que nos realiza. Mas, realizar e realizar-se não são um ato solitário; ao contrário, só nos realizamos na coletividade, *sendo uns com os outros* (FREIRE, 2005). A convivência não é pura escolha e decisão, mas condição básica para compartilhar compreensões e promover novos conhecimentos.

A convivência é deixar-se penetrar, é estar próximo a alguém, a algo. O espírito de cooperação, co-laboração em Freire (2005, p. 156), é a característica de toda ação onde predomina o diálogo entre as pessoas, as quais se encontram para a “[...] ‘pronúncia’ do mundo, [...] uma condição fundamental para a sua real humanização”. O fundamento da convivência humanizadora e transformadora é saber lidar com as individualidades, as quais devem ser reconhecidas nas liberdades assumidas de cada uma das pessoas em meio à coletividade. Para o autor, “Somente na medida em que os produtos que resultam da atividade do ser ‘não pertençam a seus corpos físicos’, ainda que recebam o seu selo, darão surgimento à dimensão significativa do contexto que, assim, se faz mundo” (p. 106).

Para Kater (2004), no campo da educação, enquanto fundamentos de proposição, ação e reflexão, atividades em arte, música e cultura são produtos da construção humana, “[...] cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento como de autoconhecimento” (p. 44). Entretanto, o elemento formador dessas atividades é subaproveitado, quando não nos ocupamos das funções de socialização, inclusão e produção artesanal e artística da forma satisfatória que essas mesmas práticas podem oferecer e comportar.



## 2.2 Modos de interação

Segundo Vygotsky (2000, p. 65), “a experiência do aluno, o estabelecimento dos reflexos condicionados é determinado integralmente e sem qualquer reserva pelo meio social. Basta mudar o meio social para que mude incontinenti o comportamento do homem”. Sendo a interação social o *modus operandi* do desenvolvimento das crianças, é imprescindível a convivência, no âmbito educacional, não só entre professores/as e alunos/as, mas também entre os estudantes, de forma coletiva, a partir das habilidades, potencialidades e reflexos individuais.

A interação se dá pela capacidade do ser humano em estabelecer comportamentos interpessoais e intrapessoais. Dessa forma, práticas artísticas e musicais realizadas com crianças com e sem deficiência mostram-se potentes na promoção da interação social, justamente pela necessidade que tem todo ser humano de criar, ter novas ideias, construir novas capacidades, rompendo, assim, com os próprios limites e inaugurando outras possibilidades de ser, o *ser mais* em Freire (2005).

Góes (2002), estudiosa da vida e obra de Vygotsky, expõe várias críticas em relação ao modelo de Educação adotado para pessoas com deficiência pois, para Vygotsky, essas pessoas devem ter suas funções psicológicas superiores estimuladas, como a cognição, e não apenas estimular as funções elementares, como a percepção dos sentidos (olfato, visão, paladar, tato e audição). Para Vygotsky, a educação para pessoas cegas e surdas, por exemplo, não deveria ser orientada pelas deficiências, mas sim por outros potenciais, como um treinamento de outras capacidades. Primeiramente educa-se a criança e não a criança com deficiência, atenta-se aos potenciais, excluindo-se a ideia de que a deficiência limita a criança como um todo. Educa-se pelas potencialidades e não pelas limitações.

Na atualidade, são muitos os estudos e pesquisas desenvolvidos na área de educação para pessoas com deficiência. A Educação Inclusiva, por exemplo, se tornou alvo de grandes discussões no cenário mundial, uma vez que as diferenças não são vistas mais como problemas, mas como diversidade.

Pessoas com deficiência têm o direito de uma vida com qualidade na sociedade, pauta histórica da Educação Especial em 1972. A partir da Lei 13.146, Lei brasileira de inclusão (BRASIL, 2015), entendemos a importância da inclusão das pessoas com deficiência na



educação básica, mas também na sociedade, não como portadoras de necessidades especiais, mas como cidadãos de direitos garantidos, cumpridos sem quaisquer atos discriminatórios, o que implica (e impõe) ser de suma importância a interação de crianças com e sem deficiência desde os anos iniciais da educação fundamental (BRASIL, 2015).

Siems (2012) trata da interface Educação Especial e Educação Básica - Educação Inclusiva. No entanto, ainda se tem no Brasil um déficit no investimento estrutural das escolas de ensino regular para pessoas com deficiência. Siems (2012) afirma existir precariedade nas estruturas para o atendimento educacional para as pessoas com deficiência, e aponta obstáculos nos serviços referentes à Educação Especial, uma vez que as atividades trabalhadas não são eficientes para o processo de inclusão destas crianças e jovens com deficiência. Nesse sentido, é necessário pensar e repensar os conteúdos, objetivos, procedimentos e metodologias capazes de auxiliar e contribuir no desenvolvimento de pessoas com deficiência, tanto no nível intrapessoal como no convívio social.

De acordo com Pederiva e Tristão (2006), práticas artísticas e musicais podem ser ferramentas essenciais na educação de pessoas com e sem deficiência. A música, em particular, presente no dia a dia das pessoas, contribui consideravelmente para o desenvolvimento cognitivo, além de estimular a associação de inúmeras funções psicossociais, como a comunicação e o desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva. Pensar nas possíveis contribuições de práticas artísticas e musicais desenvolvidas com estudantes da escola de educação básica e da escola para pessoas com deficiência merece atenção e destaque.

Em Sasaki (1999), o conceito “integração” remete àquelas pessoas com deficiência preparadas para o processo de inserção no contexto social escolar, ao que Vygotsky denomina “interação social”, em contraposição ao termo “inclusão”, que se refere à necessária mudança na sociedade, no sentido de que é preciso se adequar às limitações dos/as estudantes para que esses/as não só vivam e convivam coletivamente, mas se desenvolvam a partir do cumprimento e garantia dos direitos constitucionais.

Para Vygotsky (1999), é justamente por meio da interação social que crianças e jovens têm a possibilidade de aprender, ou seja, os processos educativos correlacionam-se



diretamente com o aprender com o outro, na convivência coletiva, *sendo uns com os outros* de Freire (2005).

Batista e Enumo (2004, p. 108), ao realizarem pesquisa em escolas públicas do Espírito Santo, com o objetivo de descrever e analisar as interações entre estudantes com deficiência e sem deficiência, observaram que os estudantes com deficiência são menos aceitos pelos colegas nas escolas de ensino regular, passando parte do tempo isolados, além de sofrerem rejeição dos demais estudantes e professores/as.

### 3. Métodos

A pesquisa de que trata este artigo é de natureza qualitativa e de inspiração fenomenológica. Os acontecimentos em si não foram considerados, já que o objeto de busca, de interrogação, não foi o próprio acontecimento, mas “[...] a natureza subordinada à maneira de pôr o problema” (MARTINS; BICUDO, 1989, p.75). Esse entendimento se apoia nas ideias de Machado (1994) e Garnica (1997) que, em pesquisas de natureza qualitativa, pesquisador/a e pesquisado/a buscam porque interrogam e não explicam a coisa como ela se apresenta.

A pesquisa foi realizada no período de abril de 2019 a janeiro de 2020, com aprovação do Comitê de ética, n. 14391019.0.0000.5525, constando de dois momentos: metodologia de intervenção (levantamento e desenvolvimento) e metodologia de pesquisa. Foram realizados encontros com a comunidade envolvida em dois projetos de extensão universitária, em meio ao desenvolvimento de práticas artísticas e musicais. Dessa comunidade participaram estudantes e professores/as da universidade, da escola para pessoas com deficiência (APAE), da escola de educação básica e da escola de música. Esses encontros aconteciam semanalmente, assim: no primeiro semestre (abril a julho), na sede da APAE e no segundo semestre (agosto a outubro), na escola de música, ambos no período matutino (entre 8 e 10 horas). A metodologia de pesquisa aconteceu no período de abril de 2019 a janeiro de 2020.

A metodologia de intervenção foi desenvolvida de acordo com a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1967, 2005), com base no diálogo e a partir das experiências e compreensões das pessoas envolvidas. Gonçalves Junior (2008) apresenta a pedagogia dialógica de Freire em três momentos, “equiprimordiais e inter-relacionados”, que são: *Investigação temática*: “descobrir o que as pessoas já sabem, que leitura fazem do mundo e qual assunto/temática

lhes afeta e interessa (proporcionam tema gerador). Descobrir é possível aprimorar os conhecimentos, educando e educando a si próprios, partindo do *saber de experiência feito*” (p.705); *Tematização*: “o educador é aquele que incentiva e motiva a partir da palavra, do tema gerador. O diálogo se faz necessário para entender posturas, posições, pontos de vista distintos, modos de perceber o mundo, e, de modo igualitário, compartilhar conhecimentos” (p.705); *Problematização*: “momento do engajamento, do compromisso emancipador solidário daquele conhecimento, da construção-reconstrução do mundo lido, da transformação das condições de vida, da libertação” (p.705).

Na pesquisa a qual nos referimos, as ações foram assim organizadas: *Investigação temática*- negociação da intervenção com a escola sede e escolas parceiras, realização de roda de conversa com a comunidade participante (levantamento de gostos musicais, necessidades e preferências, vontades e expectativas); *Tematização* - apresentação dos dados resultantes da roda de conversa, escolha e decisão de repertório musical e literário, apresentação de cronograma de atividades das instituições - proponente (universidade), sede/interveniada (APAE) e parceiras (conservatório e escola de educação básica), elaboração de arranjos musicais, roteiros, encenações dramáticas, jogos e brincadeiras; e *Problematização* - processo de construção-reconstrução do dia a dia das atividades pensadas e planejadas, ao longo dos encontros, além de apresentações e participação em concertos e oficinas. Ainda, oficina de construção e manuseio de brinquedos. O arranjo musical foi criado para teclados, xilofones e metalofones, pratos de metal, caixa clara, pandeiro, *Mbila*<sup>1</sup>, clavas e voz, a partir de obras do compositor brasileiro Pauxy Gentil-Nunes.

A metodologia de pesquisa utilizou-se de diários de campo como principal instrumento de coleta de dados, para posterior sistematização e análise. Os diários de campo, considerados um recurso metodológico básico e de extrema importância nesta modalidade de pesquisa, são compreendidos por Bogdan e Biklen (1994, p.150) como “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Além dos diários de campo, os registros ocorreram em forma de fotografias, filmagens, desenhos e situações-diálogo com os/as participantes da pesquisa.

---

<sup>1</sup> *Mbila* também chamado no plural de *Timbila*, é um instrumento musical africano de percussão, tradicional em Moçambique.

Os procedimentos de análise dos dados coletados foram realizados nos meses de novembro e dezembro de 2019, encerradas as intervenções (outubro de 2019), e foram sinteticamente descritos, de acordo com Gonçalves Junior (2008), pela transcrição minuciosa e na íntegra dos discursos coletados, nesse caso presentes também nos diários de campo; identificação das unidades de significado; redução fenomenológica; organização das categorias; construção da matriz nomotética; construção dos resultados.

As análises ideográfica e nomotética, segundo Machado (1994, p.41) contribuem com pesquisas de natureza qualitativa por possibilitarem que o tema seja circundado, em busca de compreender o fenômeno e não o explicar. Após a análise de todos os dados coletados, foi realizada uma devolutiva à comunidade participante, em conformidade aos preceitos éticos da pesquisa e compromisso das pesquisadoras.

#### 4. Resultados e discussões

Da metodologia de pesquisa, com base nas análises ideográfica e nomotética (levantamento, redução e agrupamento das unidades de significado) de 11 diários de campo, todos referentes ao segundo semestre de 2019, ocasião na qual as crianças com deficiência se encontraram com as crianças sem deficiência, emergiu a matriz nomotética, com 3 categorias: A) *“Eles interagiram legal, eu senti coesão”*: convivência e interação; B) *“Acho bom porque a gente aprende as coisa nova”*: processos de aprendizagem; C) *“Outros que brinca, eles não tão interessado, então deixa”*: conflitos e negociações.

A categoria A) *“Eles interagiram legal, eu senti coesão”*: convivência e interação têm como título (entre aspas) a fala de uma das educadoras da APAE (DCXI-A2)<sup>2</sup>. Nesse encontro, em meio às atividades realizadas, a educadora, que sempre participava ativamente, manifestou em uma situação-diálogo sua percepção e entendimento sobre a interação das crianças com e sem deficiência, já que os encontros anteriores foram marcados de muitos conflitos (desentendimentos, discussões verbais, não-participação e isolamento) entre as crianças com e sem deficiência, divididas em duas turmas distintas.

---

<sup>2</sup> DC são as letras iniciais das palavras Diário de Campo, acompanhadas do número do diário, em algarismos romanos, e da letra (em maiúsculo) que nomeia a categoria, acompanhada do número arábico, que nomeia a unidade de significado (US).

À medida que os encontros aconteciam e as educadoras insistiam na realização das atividades, a convivência se tornou proveitosa e produtiva entre as todas as pessoas participantes (crianças e educadoras), estendendo-se até o final do projeto. Isso confirma os dizeres de Vygotsky (1998), de que as pessoas em desenvolvimento necessitam não somente do seu aparato biológico, como também de práticas específicas para que novas aprendizagens aconteçam. O *modus operandi* do desenvolvimento dos(as) participantes colaboradores(as) na interação social possibilitou o aparecimento de novos comportamentos, tanto interpessoais como intrapessoais. Na coletividade, habilidades musicais e teatrais também foram desenvolvidas, possibilitando que cada pessoa se expressasse e interagisse do seu próprio jeito de ser. Vejamos a fala da mãe de um participante colaborador de 11 anos de idade com Síndrome de Down: “Eu achei ótimo, o meu filho não estava interagindo com as pessoas, ele era muito na dele, agora ele está mais extrovertido, tá aprendendo mais na escola.” (DCXVII-A5).

A categoria B) “*Acho bom porque a gente aprende as coisas novas*”: processos de aprendizagem também foi inspirada na fala de uma participante colaboradora (DCIX-B7), relacionando-se ao processo de aprendizagem dos (as) participantes no projeto. Para Góes (2002), quando se trata da educação de pessoas com deficiência, é necessário abranger os estímulos das funções psicológicas cognitivas. Não basta estimular a percepção (olfato, paladar, visão, audição, tato, movimento), mas trabalhar além das limitações e não a partir dessas, trabalhar com possibilidades e não limitações. Crianças inseridas em contextos em que prevalecem atividades artísticas e musicais são estimuladas cognitivamente e perceptivamente. O convívio direto entre pessoas com e sem deficiência promove aprendizados associados aos potenciais e não aos déficits. Além da fala apresentada anteriormente, outra participante colaboradora fez referência aos processos educativos decorrentes da realização das práticas artísticas e musicais desenvolvidas na coletividade, ao dizer: “Foi bom tocar, porque é bom tocar xilofone, aprender as notas, eles me ajudaram, são legais” (DCIX-C7).

Dentre os/as participantes colaboradores havia uma menina da APAE que tinha um braço amputado e transtorno de déficit de atenção. Ao ser solicitada a manusear um xilofone (instrumento de teclas de madeira percutidas por baquetas), ela conseguiu tocar

corretamente com um único braço, membros essenciais na experimentação e instrumentação musicais (DCIX-B7)<sup>3</sup>. Para Vygotsky (1998), a educação para pessoas que possuem limitações relacionadas aos sentidos não necessita ser orientada a partir de suas deficiências, mas sim, por outros potenciais que essas pessoas têm.

A categoria C) *“Outros que brinca, eles não tão interessado, então deixa”*: conflitos e negociações tiveram seu título inspirado na fala de uma das participantes colaboradoras (DCIX-C8), a qual ficou contrariada em relação ao comportamento de outros participantes, os quais brincavam ao invés de se concentrarem na prática da experimentação musical. Diante da situação, os/as próprios participantes sugeriram que as pessoas desinteressadas não participassem da atividade, decisão essa reforçada pela participante em questão. Houve um constrangimento de toda a comunidade participante do projeto, mas, no entanto, aconteceu uma maior adesão. A situação descrita, na qual a participante coloca para o grupo o seu ponto de vista em relação ao comportamento das demais pessoas reforça os dizeres de Larrosa-Bondia (2002), de que o expor-se é afirmação, já que a pessoa da experiência se define por sua receptividade, disponibilidade e abertura, manifestando o que lhe agrada, mas também os desagradados. Para Candau (2008), os conflitos e as negociações são uma constante em práticas sociais baseadas na interculturalidade. Daí a necessidade do diálogo, como possibilidade de construção de experiências positivas, permeadas pela ética do respeito ao outro e convivência na diferença.

## 5. Considerações

Ao longo do processo de construção-reconstrução da performance, segregação de pessoas e instituições foi uma constante. No entanto, no firme exercício de trabalhar a partir da ação conjunta e colaborativa, com planejamento, reflexão, avaliação e realinhamento das atividades, foi possível realizar e realizar-se. Os(as) participantes colaboradores(as) opinavam, concordavam/discordavam, participavam ou não, organizavam-se entre as falas, a

---

<sup>3</sup> Neste artigo usamos os termos experimentação e instrumentação musicais, o primeiro referindo-se ao processo de exploração e manuseio de instrumentos musicais (pessoas ainda não iniciadas musicalmente) e o termo instrumentação para aquelas pessoas que já têm habilidades técnico-musicais desenvolvidas (já iniciadas musicalmente).

experimentação e instrumentação musicais, a percussão corporal, a movimentação e a encenação, cada qual ocupando o seu lugar.

As crianças das duas escolas (com e sem deficiência) se agruparam a partir das afinidades estabelecidas e interesses em comum, como qual instrumento musical tocar, dentre pratos de metal, caixa clara, pandeiro, *Mbila*, clavas, xilofones, metalofones. As crianças ensinavam umas às outras, aprendendo em meio à coletividade, na interação social, com melhoria da percepção, da memória e da coordenação motora. As novas habilidades e conhecimentos mostraram-se potentes no estímulo do desenvolvimento da cognição, entendido como forte instrumento de socialização. Aprenderam todos/as, crianças, jovens e adultos, fossem estudantes e/ou professoras. As professoras, a rigor, mostraram-se à vontade para sugerir, tomar decisões, participar e protagonizar uma série de ações, principalmente a confecção de figurinos e de adereços para a apresentação final e a organização e realização de uma excursão cultural.

De acordo com a análise dos dados coletados, podemos dizer que a interação social foi uma realidade, em meio às inúmeras dificuldades e conflitos, não de ordem estrutural, mas de dimensão social, cultural e política. A realização da metodologia de intervenção trouxe inúmeras contribuições, mas ao mesmo tempo mostrou-se um grande desafio. Trabalhos como esse demandam equipe multiprofissional, pessoas de sensibilidade, com experiência e conhecimentos considerados adequados para trabalhos dessa natureza.

A realização de práticas sociais que envolvem música, teatro e literatura com crianças com e sem deficiência são potencializadoras no que tange ao processo de formação e desenvolvimento. Mas, ainda há muito que fazer no que se refere à socialização das famílias de crianças com deficiência que, em geral, mostram-se constrangidas socialmente.

Entendemos ser necessário maiores investigações no campo da Educação Especial, assim como pesquisas relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, no que tange às implicações e decorrências da realização de práticas artísticas e musicais com crianças com e sem deficiência, em busca de investigar os processos de interação dessas crianças, nos mais diferentes ambientes sociais, e não apenas nas escolas.



## Referências

- BATISTA, M.W. e ENUMO, S.R.F. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia* (Natal) [online]. 2004, v. 9, n. 1, pp. 101-111. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100012>>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- BRASIL. *Lei n. 13.146*, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Disponível em: <<http://12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/07/05/com-avancos-na-educacao-lei-brasileira-de-inclusao-completa-um-ano>>. Acesso em: 30 out. 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994. 183 p.
- CANAU, V.M. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2020.
- FLEURI, R.M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Culturas*. n. 16, p. 45-62, 2001. Disponível em: [www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf). Acesso em: 11 mar. 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. 336 p.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 150 p.
- GARNICA, A.V.M. *Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia*. Interfaces, Botucatu. n. 1, p. 109-122, 1997.
- GÓES, M.C.R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C.R. (org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, p. 95-114, 2002.
- GONÇALVES JUNIOR, L. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: GONÇALVES JUNIOR, L. (org.). *Interfaces do lazer: educação, trabalho e urbanização*. São Paulo: Casa do Novo Autor, p. 54-108, 2008.
- KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista ABEM*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n.10, p. 43-51, 2004.

LARROSA-BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p. 20-28, 2002.

MACHADO, O.V.M. Pesquisa qualitativa: modalidade fenômeno situado. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (org.). *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: UNIMEP, p. 35-46, 1994.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Moraes, p. 444-451, 1989.

OLIVEIRA, M.W.et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, M.W.; SOUSA, F.R. (org.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação*. São Carlos: EdUFSCar, p. 29-46, 2014.

PEDERIVA, P.L.M.; TRISTÃO, R.M. Música e cognição. *Ciências e Cognição*, Rio de Janeiro, v. 9, p. 83-90, 2006. Disponível em:  
<<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/601/383>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*, 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999. 174 p.

SIEMS, M.E.R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, 2012. Disponível em:  
<<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SOUZA, J. Música em projetos sociais: a perspectiva da sociologia da educação musical. SOUZA, et al. In: *Música, educação e projetos sociais*. Porto Alegre: Tomo Editorial, p. 11-26, 2014.

VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 496 p.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia da arte*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 377 p.

VYGOTSKY, L.S. *A formação da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, M.(org.). 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191 p.

